АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Левицька Анастасія Олександрівна
здобувачка ступеня вищої освіти «бакалавр» педагогічного факультету,
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»

Науковий керівник:
Хом'як Ольга Анатоліївна,
к. пед. наук, доцент кафедри теорії та методик початкової освіти
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»

СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ МИРОТВОРЕННЯ ТА АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сучасний поступ початкової ланки освіти відбувається під впливом глибоких суспільних трансформацій, зумовлених як системним оновленням шкільної галузі, так і складними реаліями сьогодення, що вимагають якісно нових підходів до організації освітнього простору. Дитячий колектив молодших класів об'єднує здобувачів освіти з різним життєвим досвідом, рівнем психологічної готовності, індивідуальними пізнавальними можливостями та особливими освітніми потребами. Переживання тривоги, наслідки стресу та внутрішнє емоційне напруження нерідко перешкоджають гармонійному входженню дитини у шкільну спільноту, породжуючи бар'єри у міжособистісному спілкуванні та спричиняючи дезадаптивні прояви в поведінці. За таких обставин пріоритетом стає не суто трансляція академічних знань, а плекання культури взаємної довіри, психоемоційної безпеки та здатності до мирного співіснування, де кожна дитина відчуває власну безумовну цінність та захищеність від будь-яких форм відчуження чи знецінення.

Адаптаційний період молодших школярів вимагає узгодження фізіологічних, емоційних та пізнавальних ресурсів дитячого організму з новими соціальними ролями й вимогами шкільного розпорядку. Для учнів, котрі мають особливі освітні потреби, вказаний процес ускладнюється підвищеною сенсорною чутливістю, труднощами вербалізації власних почуттів або браком попереднього досвіду конструктивної взаємодії з однолітками. Непорозуміння між дітьми часто виникають через елементарну нездатність розпізнати чужий душевний стан чи адекватно відреагувати на незвичну поведінку однокласника.

Соціально-емоційне навчання молодших школярів стало предметом досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема таких українських дослідників, як О. Елькін (у контексті розвитку soft skils), Н. Дужик (теоретичні

засади СЕН), Л. Гриневич та С. Калашнікова (впровадження в межах реформи «Нова українська школа»). Серед зарубіжних вчених слід згадати фундаментальні праці представників організації CASEL, зокрема Р. Вайсберга, М. Грінберга та Дж. Дурлака, які довели безпосередній вплив соціально-емоційного розвитку на академічну успішність та психосоціальне благополуччя дітей.

Наукове підґрунтя соціально-емоційного навчання заклав американський психолог Д. Гоулман, який у праці «Емоційний інтелект» (1995) довів, що здатність усвідомлювати й регулювати почуття важить для життєвої успішності не менше, ніж інтелект. За його участі 1994 року постав консорціум CASEL, що обґрунтував модель п’яти базових компетентностей. Метааналіз Дж. Дурлака та Р. Вайсберга, що охопив 213 шкільних програм і понад 270 тис. учнів, засвідчив: учасники програм частіше виявляють просоціальну поведінку, рідше мають поведінкові проблеми та емоційний дистрес, а їхня академічна успішність зростає [4, с. 405].

Для інклюзивної освіти цінні напрацювання М. Ґрінберга та К. Куше, авторів програми PATHS: у трирічному експерименті з учнями 1–3 класів спеціальної освіти науковці зафіксували повільніше наростання агресивних і замкнених поведінкових проявів та стійке зниження депресивних симптомів у дітей [5, с. 66].

В Україні 2019 року Міністерство освіти і науки спільно з Університетом Еморі та ГО «EdCamp Україна» на чолі з О. Елькіним розпочало пілотування програми SEE Learning у 26 школах з 23 областей. Вітчизняні емпіричні дані узгоджуються із зарубіжними: Є. Мороз, дослідивши заклади освіти Сумської громади, зафіксував значне зростання в молодших школярів самоконтролю, емоційної стійкості, комунікативних умінь і здатності конструктивно розв’язувати конфлікти [6].

Організація інклюзивного простору передбачає подолання не лише фізичних чи суто дидактичних перешкод, а насамперед психологічних бар’єрів. Формування сприятливого мікроклімату базується на чітких алгоритмах психолого-педагогічного супроводу, де взаємодія педагогічного колективу та родини спрямовується на своєчасне зняття тривожності, формування почуття захищеності та утвердження спільних правил безконфліктного співжиття [1, с. 42].

Саме соціально-емоційне навчання виступає дієвим підґрунтям для розбудови мирного шкільного мікроклімату, трансформуючи повсякденну взаємодію здобувачів початкової освіти на усвідомлену практику взаєморозуміння. Оволодіння вміннями розпізнавати власні внутрішні імпульси, визначати межі допустимої поведінки та шанувати гідність оточення закладає фундамент миротворення ще на ранніх етапах навчання. Молодший школяр, навчений відстежувати зміни власного настрою та шукати мирні шляхи задоволення потреб, рідше вдається до агресивних випадів чи протестних дій.

Миротворення в умовах інклюзивного класу постає динамічним процесом щоденного узгодження інтересів, де конфліктні ситуації розглядаються не як

привід для покарання чи осуду, а як розвивальні моменти для навчання конструктивного діалогу. Традиційні авторитарні заборони демонструють власну неефективність, оскільки не навчають дітей першопричинам виникнення напруження і не дають інструментів для відновлення душевного балансу. Натомість формування навичок емпатійного слухання, уміння висловити власну прикрість без звинувачень та готовність вибачитися дозволяють запобігати проявам цькування ще до їх відкритого спалаху. Завдяки спільним груповим вправам та щоденній рефлексії діти поступово виробляють спільну мову примирення, яка виключає глузування й культивує почуття колективної відповідальності за спільний психологічний затишок.

Теоретичне осмислення інклюзивної педагогіки переконливо засвідчує, що академічний поступ учнів нерозривно пов’язаний зі ступенем їхньої соціоемоційної залученості та глибиною відчуття приналежності до шкільного товариства. Сучасні концептуальні моделі організації інклюзивного навчання розглядають соціоемоційний блок як базисну підвалину, без якої неможливо повноцінно реалізувати ні універсальний дизайн, ні диференційоване викладання навчального матеріалу. Створення безпечного освітнього простору передбачає спеціально вибудувану систему педагогічних дій, спрямованих на формування поваги до різноманітності, розвиток соціальної відповідальності та взаємної турботи між усіма учасниками взаємодії [2, с. 164].

Практичне втілення соціально-емоційного навчання вимагає органічної інтеграції спеціальних технік у щоденну діяльність класу, перетворюючи звичний розклад на простір емоційного зростання. Щоденні ранкові бесіди, структуровані кола спілкування та хвилинки зосередженості створюють передбачувану, психологічно безпечну рутину, яка суттєво знижує рівень тривожності в учнів з розладами аутистичного спектра, гіперактивністю чи затримкою розвитку. Візуальні помічники розпізнавання почуттів, графічні шкали настрою та куточки сенсорного розвантаження надають дітям можливість сигналізувати про перевтому або дискомфорт без зайвих слів, запобігаючи неконтрольованим афективним реакціям. Опанування простих практик тілесного самоусвідомлення, таких як дихальні вправи, техніки заземлення та м’язова релаксація, допомагає молодшим школярам самостійно стабілізувати свій фізіологічний стан під час виникнення гострого хвилювання.

Побудова мирного простору забезпечує двосторонній виховний результат, приносячи беззаперечну користь як дітям з особливими потребами, так і їхнім однолiткам із типовим розвитком. Учні природно вчаться терплячості, толерантності, доброти та безкорисливої підтримки, поступово долаючи егоцентризм і формуючи стійкі гуманістичні моральні орієнтири. Спільне подолання комунікативних перепон значно збагачує емоційний досвід класу, закладаючи надійні підвалини майбутньої громадянської зрілості та суспільної солідарності.

Сучасні інноваційні програми соціально-емоційного та етичного спрямування пропонують структуровану систему виховання серця й розуму, яка фокусується на розвитку усвідомленої уваги, глибокого співчуття до себе й оточуючих та системного розуміння зв’язків між явищами. Впровадження

подібних освітніх ініціатив у початковій ланці освіти забезпечує формування життєстійкості, допомагаючи кожному здобувачу освіти осягнути взаємозалежність людей у соціумі та навчитися врівноважувати сильні емоційні переживання без деструктивних дій. Програми передбачають послідовний перехід від індивідуального самоусвідомлення до міжособистісних навичок доброзичливості, взаємодопомоги та справедливого розв'язання повсякденних суперечок, перетворюючи класну кімнату на дієву майстерню миру й взаємної поваги [3, с. 58].

Підсумовуючи, доцільно стверджувати, що соціально-емоційне навчання слугує незамінним рушієм миротворення та всебічної адаптації молодших школярів в інклюзивному середовищі, поєднуючи психологічну підтримку з формуванням високої культури міжособистісних взаємин. Системна робота з розвитку емоційної грамотності, саморегуляції та емпатійного сприйняття іншого створює надійні передумови для подолання страхів, зняття психологічного напруження, запобігання міжособистісним непорозумінням і повноцінного залучення кожної дитини до спільного шкільного життя. Освітній простір, збудований на засадах взаємоповаги та щирості, трансформується у безпечне середовище зростання, де кожна дитина знаходить власне гідне місце та набуває життєвого досвіду мирного співжиття у різноманітному суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія: покроково для педагогів : навч.-метод. посіб. Київ : Ін-т спец. педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України, 2023. 232 с.

2. Мартинчук О. В. Інклюзивна педагогіка як науковий чинник формування компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2019. Вип. 13. С. 157–175.

3. Соціально-емоційне та етичне навчання: навчальна програма для ранньої початкової школи (1–2 класи) / заг. ред. О. Елькін ; упоряд. та пер.: О. Елькін, О. Дрожжина, О. Марущенко та ін. 2-ге вид. Київ : ТОВ «Інжиніринг», 2023. 320 с.

4. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 2011. Vol. 82, No. 1. P. 405–432.

5. Kam C.-M., Greenberg M. T., Kusché C. A. Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 2004. Vol. 12, No. 2. P. 66–78.

6. Мороз Є. В. Експериментальне дослідження процесу формування соціально-емоційних навичок молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2025. № 1 (141). С. 46–58.